

---

## Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre

Patrick Mayen

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/3923>

DOI : 10.4000/ree.3923

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Patrick Mayen, « Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre », *Recherches en éducation* [En ligne], 4 | 2007, mis en ligne le 01 octobre 2007, consulté le 05 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3923> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3923>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## ***Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre***

Patrick Mayen<sup>1</sup>

### ***Résumé***

*Cet article est consacré à l'analyse de cette large classe d'activités dans lesquelles le travail consiste à agir pour un autre et avec lui dans le cadre de situations de service, d'aide ou de conseil. Il s'agit de mettre en évidence un certain nombre de caractéristiques propres à ces formes de travail, à leurs conséquences sur les modalités d'analyse du travail que l'on peut mettre en œuvre à leur propos et à leurs conséquences sur la conception et la conduite de dispositifs de formation.*

Cet article est consacré à l'analyse de la classe de situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour un autre et avec lui. On pourrait sans doute conserver le terme d'activités de service pour les désigner. Mais les professionnels qui exercent des emplois ou des fonctions de conseil, d'orientation, de soin, d'aide, d'accompagnement, ne s'y reconnaissent pas toujours très bien. En parlant, d'emblée, d'activités qui se réalisent pour et avec un autre, il me semble que l'on entre de plain-pied dans leur caractérisation et leur complexité.

L'essentiel de ce texte est consacré à mettre en évidence un certain nombre de caractéristiques propres à ce type de situations. Caractéristiques qu'il semble nécessaire de prendre en compte pour y analyser le travail et pour concevoir et conduire des dispositifs de formation dans le domaine. On pourrait objecter que l'analyse du travail ne peut anticiper ses effets et que les caractéristiques les plus significatives d'une forme de travail particulière émergent en cours et en fin d'analyse. C'est tout à fait exact. Cependant, en présentant les caractéristiques génériques des situations de travail pour d'autres et avec d'autres que nous avons étudiées, je n'affirme pas qu'elles sont significatives pour toutes les situations et nous ne pouvons pas savoir quelle en est leur importance relative dans ces situations. Mais nous pouvons faire l'hypothèse qu'il vaut la peine de les examiner. De ce point de vue, elles constituent une série de repères pour définir la conduite de l'analyse du travail.

Parmi ces caractéristiques, nous allons nous attarder sur celles qui constituent des obstacles à la compréhension de ces formes de travail. Il est banal de dire que, en tant que concepteur de formation ou formateur, nos idées de ce qu'est le travail peuvent nous conduire à concevoir des dispositifs ou situations de formation inadéquats. On dit moins souvent que l'analyse du travail elle-même peut aussi être envisagée et conduite à partir d'idées inadéquates et que, quelle que soit la méthode utilisée, nous pouvons ne découvrir et comprendre seulement ce que les idées que nous avons au départ nous permettent de découvrir et de comprendre.

---

<sup>1</sup> ENESAD-EDUTER Unité Développement Professionnel et Formation.

Ainsi en va-t-il de la familiarité trompeuse que nous entretenons avec ces situations de travail qui sont avant tout des situations de la vie courante (aller au garage, demander un renseignement, emmener les enfants chez la nounou). A ce propos, je pourrais évoquer de nombreux cas de discussions « scientifiques » qui ont dérivé parce que les participants parlaient de leur propre expérience des situations de service présentées par des chercheurs. Nous pourrions aussi évoquer la facilité avec laquelle des formateurs conçoivent et mènent des formations dans le domaine à partir de leur point de vue d'utilisateur, de patient ou de client.

Sur un plan très pragmatique, nous savons aussi que le temps disponible pour analyser le travail est limité et que certains aspects n'en émergent pas facilement. Il vaut donc la peine de s'appuyer sur des connaissances capitalisées à partir d'analyses du travail pour se préparer à en conduire de nouvelles. Connaissances méthodologiques, sans doute, précautions éthiques, mais également connaissances des phénomènes et traits principaux de grandes classes de situations. Dans cet ordre d'idées, pour la classe de situations que nous allons examiner, la manière dont nous allons envisager l'activité de celui pour qui et avec qui agit le professionnel oriente notablement le point de vue adopté, la démarche et les méthodes, voire les cadres théoriques à mobiliser (par exemple, si nous adoptons le point de vue selon lequel nous avons à faire avec une co-activité de deux individus poursuivant des buts propres et agissant l'un dans un monde professionnel, l'autre dans un monde non professionnel). Il en va de même quant à la conception que nous avons du langage et des activités langagières. Si nous considérons que parler c'est agir et que parler dans le travail n'est pas simplement un accompagnement de l'action, nous abordons autrement l'analyse du travail et nous aborderons autrement les formations.

## 1. L'analyse du travail : un garde-fou

Je garde toujours à l'esprit l'intention exprimée, en ergonomie, par ces mots : « comprendre le travail pour le transformer ». Transposée à la formation professionnelle, elle donne lieu à - au moins - deux précautions.

Première précaution : il est préférable de considérer ce qui peut être transformé dans les conditions du travail avant de penser à faire prendre en charge les difficultés qui en résultent par la formation et, par conséquent, pour les personnes qu'elle serait supposée aider à s'adapter.

Deuxième précaution sur laquelle il vaut la peine de s'attarder : le travail tel qu'il est à faire et les conditions dans lesquelles il est à faire, les formes d'activités auxquelles il donne lieu et les processus et conditions par lesquels se construisent des capacités pour agir sont souvent bien différents de ce que les concepteurs de formation et les formateurs en croient. Bien différents aussi de ce qui s'en croit et s'en dit dans les milieux professionnels par les commanditaires de formations, par une partie des discours et pratiques ordinaires de recrutement, d'organisation du travail, de hiérarchisation des emplois et des diplômes, de reconnaissance et de rémunération, de formation. Autrement dit toutes les idées qui contribuent à influencer le jugement des formateurs quant à ce qu'est le travail et à ce que doivent être les formations. D'où l'intérêt de comprendre le travail pour transformer... les formations et les conceptions du travail et de l'activité des formateurs eux-mêmes et de leurs partenaires.

Il ne s'agit pas de croire que nous pourrions lever la part énigmatique du travail, mais tout simplement de réduire un peu l'ignorance qui prévaut le plus souvent. L'objectif est de mettre en évidence, au-delà des traits de surface souvent trompeurs par lesquels on croit connaître un travail, les principales caractéristiques agissantes (Leontiev, 1976) des situations. Celles qui agissent sur les phénomènes et sur le travail de ceux qui ont à le faire et qui forment ce à quoi des professionnels en exercice ou futurs professionnels, ont à faire, ce avec quoi ils ont à composer, ce par rapport à quoi ils ont à se situer.

Or, les dispositifs de formation supposés conçus pour les aider à trouver et à construire des ressources pour agir peuvent parfois largement contribuer à brouiller leur perception de ce qu'ils doivent faire. Pire, la formation peut aussi brouiller leur perception de ce qu'ils ressentent et comprennent, lorsqu'elle est conçue à partir d'une caractérisation inadéquate de leur travail. Elle peut encore les pousser à adopter des manières de penser, de raisonner et d'agir qui s'avèrent incohérentes avec les conditions et phénomènes avec lesquels ils ont à faire. On comprend assez facilement comment on peut désarmer des « techniciens de service » en les privant de formations techniques ou de journées d'information de mises à jour des évolutions technologiques parce que l'on croit que les tâches de relation avec les clients, de premier accueil ou de premier diagnostic, ne nécessitent pas la mobilisation d'un répertoire de connaissances techniques.

Ainsi, une compréhension partielle, déformée du travail n'entraîne pas seulement la conception de formations « inutiles », elle entraîne aussi un brouillage, une déformation néfaste du sens du travail que des professionnels ont pu ou pourraient construire. La formation n'est pas dans une posture de neutralité par rapport au travail. Elle ne fait pas qu'accompagner ou préparer. Elle contribue, au même titre que la prescription, à préfigurer le travail, c'est-à-dire à définir ce qu'il est et ce qu'il doit être.

Une conséquence méthodologique est que les idées et discours qui circulent dans les milieux de travail et de formation doivent aussi être objets de l'analyse du travail et être objets de l'analyse de leur situation par les professionnels, au cours de leur formation, parce qu'idées et discours composent une partie de ce qui oriente les manières de penser et d'agir des professionnels, pour le meilleur et pour le pire.

## **2. Travailler pour et avec les autres : une forme particulière de situations de travail**

La plupart des emplois comportent une part plus ou moins élevée de tâches qui s'accomplissent pour ou avec d'autres humains : relations de service, conseil, aide et accompagnement, enseignement et formation, coopération au sein de groupes

de travail, encadrement. Pourtant, leur importance reste sous-estimée. Elles restent mal identifiées, mal définies, mal prises en compte (ou de manière pas toujours fondée) en formation. A leur sujet, un certain nombre de constantes peuvent être identifiées dont un bon nombre relèvent de la part méconnue du travail.

Dans l'univers de la formation domine une conception dissociée de ce qu'est ce type de travail. D'un côté existerait une expertise sur un objet « objectif » : corps du patient, outil à usage professionnel ou quotidien, information à échanger, décision à construire... Ce qui correspondrait à ce qui est produit ou transformé par le prestataire de service. Cet objet-là est privilégié dans les formations professionnelles qualifiantes. Elles restent des formations de techniciens. D'un autre côté existeraient des compétences générales : communication, pédagogie, empathie, conduite d'entretien... Pour certains, ces compétences peuvent relever d'une formation professionnelle. Elles sont souvent prises en charge par la formation continue. Pour d'autres, elles font partie des aptitudes et qualités individuelles. Ces « compétences générales » sont conçues comme un contenant qui serait indépendant des contenus de l'action.

Ces situations sont des situations complexes très éloignées du modèle de l'activité homme-machine. Leur diversité et leur variabilité interne sont grandes. Dans l'interaction entre humains, l'autre agit et réagit selon ses propres motifs et buts, sa compréhension de la situation, son investissement, sa relation à son interlocuteur, au cadre et à l'objet de l'interaction. Cela entraîne beaucoup d'imprévisibilité. L'accès au résultat de l'action n'est pas souvent direct, pas souvent accessible ; il peut n'être que partiel. Les événements qui se produisent au cours de la transaction, l'évolution de la situation, la satisfaction du bénéficiaire dépendent généralement d'un faisceau de facteurs parmi lesquels il n'est pas facile d'identifier ceux qui relèvent de l'action

propre du professionnel. En outre, des catégories de résultats différents peuvent être étroitement emboîtées. Dans les activités de service, par exemple, une intervention réussie sur l'objet matériel du service (corps du patient, voiture ou téléviseur) peut ne pas l'être au regard d'autres propriétés de la situation : délais, coûts, attentes et émotions... Elles sont susceptibles de requérir un degré relativement élevé de conceptualisation.

Enfin, ces situations semblent générer des difficultés de positionnement par rapport aux partenaires, des souffrances liées à l'impossibilité de répondre à des demandes et des attentes venant des personnes, bénéficiaires, usagers, en même temps qu'à des contraintes institutionnelles.

Le travail s'y réalise dans des interactions. Celles-ci incluent l'activité conjointe du ou des partenaires, qui impose un certain nombre de contraintes et peut les imposer à tous moments. Les interactions se réalisent au sein de formes de vie et dans des jeux de langage qui ont leurs propres lois et imposent des manières de raisonner et d'agir. Les règles conversationnelles au garage ou dans l'entretien d'orientation ne sont pas les mêmes. Formes de vie sociales - professionnelles et jeux de langage associés doivent être appris. Ce qui signifie ici que les professionnels ont à définir et à s'approprier les buts de la transaction, à se situer dans le processus de service (l'hôtesse d'accueil par rapport aux services vers qui elle oriente, l'auxiliaire de vie sociale par rapport à la famille et aux soignants qui composent l'entourage agissant d'une personne âgée).

Ils ont aussi à identifier et construire une posture en connaissance de cause et en fonction de leur position dans le processus collectif de travail (limite de sa propre action, actions autorisées et interdites, répartition des rôles avec le bénéficiaire du service, modes de gestion de la coopération.) Par exemple, nature du conseil attendu : dire ce qu'il faut faire ou informer l'autre pour qu'il prenne sa décision, place du patient ou du demandeur dans le diagnostic initial : est-il considéré comme un expert de sa propre histoire, de son état de santé ou bien l'expertise est-elle tout entière du côté du prestataire de service ? La personne âgée, malade ou le jeune enfant sont-ils sujets ou objets de la prestation ?

Tout cela qui concourt à créer les repères par lesquels l'action est possible ne s'apprend pas facilement par l'expérience. La principale raison tient à ce que les modes d'action experts dans ce type d'activité sont souvent contre-spontanés. Ils diffèrent des modes d'action ordinaires construits dans l'expérience de la vie, dans l'expérience domestique et personnelle. Or, beaucoup d'activités de service ressemblent à des activités ordinaires dont chacun de nous a l'expérience, ce qui est trompeur. La construction et le développement de schèmes professionnels suppose alors au moins autant de ruptures que de continuités.

### 3. Le travail pour et avec un autre : familiarités trompeuses

Analyser le travail, cela peut donc être analyser aussi ce que nous croyons du travail, ce qu'en croient ceux qui ont à le concevoir, le prescrire, l'organiser et le contrôler, ceux qui ont à concevoir et conduire les formations supposées préparer

ou aider à l'exercice du travail. Dans le cas des activités qui nous occupent, ce que nous pouvons appeler des familiarités trompeuses font partie des obstacles auxquels nous avons à faire. Il en existe de plusieurs genres.

#### ■ *Des formes de vie sociale avant d'être des situations professionnelles*

Le premier tient à ce que les activités dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre sont, d'abord, des formes de vie sociale ordinaires et familières et, ensuite, des situations professionnelles pour ceux qui y travaillent. La plupart d'entre nous en a l'expérience, en tant que client, usager, patient, bénéficiaire. Tout un chacun connaît son facteur, les guichetiers de la gare

ou de la poste la plus proche, l'assistante maternelle de ses enfants. Du fait du caractère familial de ces situations, tout un chacun en parle et s'autorise à porter des jugements sur le « service », la qualité de la prestation. Ce type d'activités est, peu ou prou, l'objet de discussions et de jugements. Se constituent ainsi des « figures » du service ou du professionnel du service, plus ou moins stéréotypées, auxquelles les formateurs et les professionnels eux-mêmes, sont confrontés. Le formateur en est donc porteur lui aussi. Il doit donc pouvoir les identifier et les analyser plus objectivement. En effet, à ces stéréotypes sont associées des attentes de comportements et des attributions de valeur qui positionnent chaque type d'activité dans une hiérarchie de valeurs positives ou négatives. Enfin, des attentes et attributions de valeurs différentes peuvent s'adresser aux professionnels et à leur institution. On peut être critique envers La Poste mais très élogieux envers son facteur. C'est avec tout cela qu'un client aborde la transaction de service.

Il se trouve que les jugements qui circulent sur les situations de service penchent assez souvent du côté négatif. Les « histoires » de dysfonctionnements circulent plus facilement que les réussites ordinaires qui sont considérées comme ce à quoi on peut simplement s'attendre. Ce qui n'est pas illégitime en soi lorsqu'on rémunère un service ou que ce service « dit public » est un droit mais ne prend pas en compte les conditions dans lesquelles agit le professionnel qui tente de produire la prestation attendue.

Ainsi, les réceptionnaires d'ateliers automobiles (aussi appelés conseillers clientèle) dont le travail consiste à accueillir des clients qui emmènent leur voiture au garage pour entretien ou réparation portent le poids de l'impopularité de la profession et doivent composer avec la « méfiance » qui accompagne chaque client recourant aux services d'un garage. Crainte de devoir trop payer, d'être « privé » trop longtemps de sa voiture, d'être victime de son incompétence technique vis-à-vis d'un professionnel souvent désigné comme filou, tout ceci forme une configuration de facteurs très agissants dans cette situation. Ceux-ci organisent largement l'activité des clients, patients ou usagers ou de leur entourage. A ce titre, les professionnels doivent les identifier, les prendre en compte et construire des ressources pour exercer, en retour ou par anticipation, une action sur ces facteurs.

La réduction de la méfiance, ou la construction de la confiance, correspond ainsi à un but permanent du cours de l'action dans le service après-vente automobile. Il peut être atteint par la manifestation de signes de transparence agis (accès du client à l'atelier, présence au cours des travaux, présentation des pièces défectueuses remplacées) ou parlés (explication des travaux à faire et des travaux effectués, de leur nécessité, de la justification des coûts ou des délais d'attente). La confiance, terme ordinaire, est pour autant un concept organisateur de la co-activité. Son élaboration pour l'action suppose de l'identifier comme variable agissante de la situation, d'en comprendre le rôle dans le déroulement de la transaction, dans le comportement des clients, de construire les indicateurs permettant d'en identifier l'état pour chaque client et l'évolution de l'état au cours de la transaction, de connaître les facteurs de dégradation, de réparation, de maintien, d'accroissement de la confiance, de disposer de manières pour agir sur l'état de confiance de la relation. On peut noter, en passant, que l'élaboration pragmatique d'un concept comporte développement des connaissances (ici sur les clients, leur comportement, les causes de leur comportement et de leur confiance), construction d'indicateurs pour estimer l'évolution de la variable avant et après l'action et moyens d'agir sur celle-ci. Un tel « travail » passe par l'analyse de leur propre situation par les professionnels. Mais l'analyse préalable de la situation par le formateur s'avère tout aussi nécessaire. Parce que les phénomènes en jeu sont complexes et parce qu'ils ne sont pas facilement visibles. Parce qu'il n'est pas facile de les exprimer et de les interpréter pour leur donner une intelligibilité.

Ces activités de travail ne semblent pas non plus porteuses du « mystère » ni du prestige qui entourent d'autres activités moins connues ou dont la technicité voile le niveau effectif de complexité. Elles semblent « faciles » parce que nous les avons souvent vues se déployer devant nous ou parce que nous n'en voyons qu'un aspect et ignorons tout de la face cachée du travail. Elles semblent « faciles » parce qu'elles sont désignées par des mots qui servent aussi à désigner des activités ordinaires (conseiller, informer, accompagner, aider, renseigner, orienter,

accueillir...) ou bien parce qu'elles « ressemblent », pour certaines d'entre elles, à des activités ordinaires que nous avons l'occasion d'effectuer (s'occuper des enfants, des personnes âgées, aider à se déplacer, renseigner, conseiller, accueillir, informer, aider...). En croyant savoir le faire dans la vie ordinaire, chacun peut croire que les autres devraient savoir le faire dans les situations professionnelles.

Ces caractéristiques-là fondent des pratiques de recrutement, d'organisation du travail, d'encadrement et de formation. Les professionnels qui exercent ces activités y sont confrontés : dans la difficulté à se positionner par rapport au point de vue adressé par la société ou par ceux qui organisent et encadrent leur travail, dans la difficulté à faire valoir leur point de vue (au sens strict), dans les difficultés qui s'ensuivent pour construire des représentations positives et des manières d'agir satisfaisantes. Le plus souvent, s'ils ressentent un décalage et une pression, ils ne comprennent pas que leur travail soit considéré de cette manière.

Pour un formateur, une connaissance de ce type ne peut constituer une connaissance « professionnelle » du travail. Elle est déformée par le point de vue à partir duquel il l'a vécue, par la rencontre spécifique avec les quelques professionnels qu'il a rencontrés au sein de transactions spécifiques, enfin par la relation sociale et personnelle qu'il entretient avec la situation et qu'il a construite dans et par expérience personnelle. Cela veut dire qu'il connaît le travail du point de vue de partenaire ordinaire des professionnels et de participant à une société donnée qui parle de et juge une catégorie d'acteurs publics. Les activités de production de référentiels, de définition de fonctions ou de conception de formation à partir de là peuvent s'avérer désastreuses sur le plan de l'adéquation des contenus et modes de formation avec le travail.

Le sentiment de grande découverte éprouvé et exprimé par les formateurs et concepteurs de formation en allant analyser le travail, c'est-à-dire d'abord en passant de l'autre côté du décor, en considérant l'activité du point de vue de celui qui travaille et en l'écoutant en parler, traduit l'écart qui existe entre deux formes de connaissances. L'analyse du travail est une opportunité pour entraîner un effet de décentration du formateur. Condition de son recentrage sur le travail des professionnels.

#### ■ ***Des activités professionnelles dérivées d'activités domestiques, de jeux de langage et formes de vie quotidiens***

La deuxième forme de familiarité a été à peine esquissée. Elle concerne plus directement les professionnels. Une partie des activités qui s'exercent pour un autre et avec lui est directement dérivée d'activités que nous pouvons qualifier de domestiques ou d'ordinaires. Comme nous l'avons vu plus haut, quoi de plus familier que de donner un renseignement, un conseil, que d'aider une personne à se déplacer ? Les situations les plus difficiles à cet égard concernent les personnes qui exercent leur travail auprès d'enfants (assistantes maternelles, auxiliaires de puériculture) de personnes âgées ou de malades (auxiliaires de vie, aides ménagères, gardes à domicile...). Les établissements qui proposent des formations dans ces secteurs prévoient le plus souvent d'amener les professionnels ou futurs professionnels à distinguer les pratiques domestiques des pratiques professionnelles. Les pratiques domestiques correspondent à des manières de penser et d'agir construites et développées dans le cours de la vie personnelle et sociale : élever des enfants, s'occuper d'une personne malade ou âgée, préparer des repas, faire le ménage, etc. Or, la transposition de ces tâches d'un milieu privé à un milieu professionnel ne se fait pas sans ruptures. « On ne peut plus faire comme chez soi » puisque l'on n'est plus chez soi ou que le chez-soi est devenu un espace professionnel (assistantes maternelles par exemple). C'est l'ensemble de ce que les personnes tiennent pour vrai et des manières d'agir qu'ils tiennent pour pertinentes qui doit faire l'objet d'une réélaboration. Pourtant, ces pratiques domestiques avaient pu donner entière satisfaction. Le ménage est parfait et la maison impeccable... mais, au regard de la personne âgée pour qui on travaille, il se peut que cela soit trop bien rangé, trop net et qu'elle ne se sente plus chez elle. Sur le plan sanitaire il se peut aussi

que le propre apparent cache une source de risque due à l'usage de produits de nettoyage dangereux pour les occupants de l'appartement et inefficaces pour les microorganismes pathogènes.

D'autres pratiques construites et éprouvées dans les situations qui composent notre expérience tout au long de la vie ont construit des manières de penser et d'agir qui sont elles aussi directement mobilisées quand il s'agit d'agir en situation professionnelle. Elles concernent tout le monde. On peut illustrer cette idée avec une notion des plus floues et des plus quotidiennes : aider. « Aider l'autre ». Ces mots et la question qui en découle : « à quelle situation ? à quelles actions correspondent-ils ? » reviennent, à un moment ou à un autre, dans les propos des professionnels.

Chez les nouveaux accompagnateurs en Validation des Acquis de l'Expérience, ils relèvent d'une difficulté à se situer dans le dispositif. Si l'accompagnement est là pour aider le candidat à élaborer son expérience pour élaborer son dossier, quelle forme l'aide doit-elle prendre ? Jusqu'où peut-elle aller ?

Le concept quotidien « aider l'autre » doit faire l'objet d'un processus d'élaboration, non pas pragmatique puisqu'il l'est déjà pour les situations quotidiennes, mais d'un processus d'élaboration professionnelle dont le processus de conceptualisation est la composante principale. Aider l'autre, par exemple, c'est l'aider à quoi ou à quoi faire ? La réponse, pour des auxiliaires de vie ou des emplois de service à domicile auprès de personnes âgées, ne va pas de soi. Est-ce aider, en soi, d'après l'idée courante selon laquelle il faut faire à la place de celui qui éprouve des difficultés à le faire ? Ou bien s'agit-il d'intervenir au point précis où l'autre ne peut plus réaliser la tâche sans aide ? Dans ce second cas, la tâche à réaliser, quelle qu'elle soit n'est pas la tâche du professionnel, mais la tâche que l'autre a à réaliser et pour laquelle il a besoin d'une tutelle, d'un étayage extérieur pour le faire. On mesure l'effet de décentration que cela implique pour un professionnel. Même les tâches ménagères deviennent les tâches de l'autre parce qu'elles se réalisent pour lui, dans son espace de vie, avec ses ustensiles.

La notion de co-activité est appropriée pour définir ce qui se passe. Pour les professionnels, cela n'implique pas seulement de faire comme il faut et selon les règles de propreté ou les règles diététiques de préparation des repas, cela implique aussi de construire un compromis entre le « comme il faut » et « les attentes et besoins » spécifiques de l'autre à propos des tâches qui doivent être réalisées dans cet espace privé. Autre point : si l'on pousse encore un peu plus loin l'analyse de ce que signifie « aider l'autre » dans ce secteur, on observe que l'aide peut avoir un sens contre-intuitif puisque les orientations gérontologiques ont tendance à assigner deux buts au service à domicile. D'une part, permettre que chaque personne puisse rester à domicile bien qu'elle ne puisse plus effectuer l'intégralité des tâches quotidiennes sans aide. D'autre part, stimuler ses capacités physiques, intellectuelles et contribuer à lui « soutenir le moral ».

L'analyse de ces buts avec les professionnels conduit à redéfinir les limites de ce que signifie « aider l'autre » puisque l'aide consiste aussi à partager le travail avec l'autre. Nous avons pu ainsi observer une garde à domicile effectuant des tâches d'aide ménagère laisser la personne âgée pour qui elle travaille, balayer elle-même son propre logement. Laisser l'autre « faire le travail » suppose un degré élevé de conceptualisation de la situation. Si l'objectif est que le logement soit propre et que la personne entretienne ses capacités et se sente bien, la laisser balayer produit bien ces résultats attendus dans ce cas particulier. De fait, selon les propos de la professionnelle, la personne âgée éprouve du plaisir à se sentir capable de faire une partie de son ménage. On peut parler de transformation des manières de penser et de réaliser l'ensemble des tâches à partir d'une conceptualisation de la situation d'intervention auprès de personnes âgées dans lesquels les buts consistent à intervenir dans la réalisation d'une tâche au point où l'autre ne peut plus y parvenir seul, à stimuler les capacités physiques et intellectuelles et à soutenir le moral de l'autre. Les concepts organisateurs sont en nombre très limités : état des capacités physiques et état des capacités intellectuelles, « niveau de moral » pour employer un terme couramment employé par les professionnels et enfin ce qu'on peut désigner par le couple besoins/attentes de la personne.



Comment ces concepts peuvent-ils être organisateurs du travail ? Ils le sont tout d'abord parce qu'ils concernent toutes les tâches qui constituent la situation : aider à la toilette, au déplacement, préparer le menu, le repas, aider à la prise de repas, etc. Chacune des tâches est réalisée en fonction d'une estimation de l'état des capacités de l'autre pour la réaliser totalement ou en partie, croisé avec le niveau du moral, croisé avec la nature des besoins et attentes. Cela conduit à considérer l'importance des opérations de diagnostic et de contrôle avant et en cours d'action. Cela suppose que chaque professionnel ait eu l'occasion de construire une batterie d'indicateurs permettant, au quotidien et en cours d'action, d'estimer ces états. Les indicateurs relevant du corps à corps (la personne est plus ou moins lourde quand on l'aide à se lever, elle tremble un peu plus ou un peu moins), relevant des échanges verbaux (Comment se sent-elle ? Qu'est-ce qu'elle exprime en disant ce qu'elle dit ? Qu'est-ce qu'elle se sent capable de faire ?), des réactions aux initiatives du professionnel. C'est en fonction des résultats de ces opérations de diagnostic et de contrôle que les décisions d'action sont prises : intervenir un peu plus ou un peu moins. Les concepts ne correspondent pas seulement aux variables à prendre en compte. Ils correspondent aux objets sur lesquels on peut agir : niveau de moral en agissant sur l'estime de soi ou en préparant un plat imprévu mais apprécié, état des capacités intellectuelles en dressant la liste des repas à venir et des ingrédients à choisir et acheter.

Nous pourrions, de la même manière, reprendre les processus d'élaboration professionnelle de nombreuses autres formes d'action et jeux de langage : pour conseiller par exemple dans des situations de conseil auprès de très petites entreprises, nous avons pu montrer (Mayen et Specogna, 2005) comment la forme évolue de « dire à un autre ce qu'il doit faire » à « co-analyser avec lui sa situation, en apportant certaines informations ou explications qui lui permettront de prendre une décision en meilleure connaissance de cause ». Pour accompagner en V.A.E. ou bien informer/conseiller pour les conseillers de Points-Relais-Conseils en V.A.E. ou encore « Accueillir » pour les conseillers service dans des concessions automobiles.

Conséquences sur l'analyse du travail, une radicalisation des questions classiques : quels sont les buts et les objets de l'action ? Quelles sont les conditions du travail ? Tout cela bien avant d'identifier les tâches qui le constitueraient et qui pourraient réduire le travail des professionnels auprès des personnes âgées à « faire le ménage », « préparer le repas » ou aider à « faire la toilette » et donc à orienter leur formation vers l'apprentissage de ces seules tâches en dehors de la finalisation qui constitue le métier ; le travail des accompagnateurs de V.A.E. à « faire expliciter l'expérience » et à multiplier les formations à l'entretien d'explicitation et en ignorant ce sur quoi on agit et dans quel cadre on le fait. Nous allons revenir à présent sur le fait qu'un aspect essentiel de ces formes de travail est négligé celui de la co-activité et du fait que la connaissance de ce dans quoi le client, usager, bénéficiaire, patient est engagé reste la partie aveugle des formations et aussi, dans une moindre mesure des analyses du travail réalisées dans le domaine. Autrement dit : comment comprendre la situation et l'activité professionnelle si on ne comprend pas la situation sociale et l'activité personnelle que le partenaire y déploie ?

#### **4. Agir avec un autre et pour un autre : une co-activité obligée**

##### **■ Analyser la posture et la situation du client et la trajectoire qui l'a conduit à recourir au service**

Revenons sur quelques phénomènes de base. Si le travail consiste à « rendre un service » ou à « produire » un service pour un autre, c'est que cet autre en a besoin. Il peut être contraint d'y recourir ou bien en faire le choix, mais il se trouve dans une situation dans laquelle il a besoin d'un professionnel pour rendre le service, et faire ce qu'il ne peut ou ne veut pas faire sans lui. Il

a besoin de sa compétence, au sens juridique ou au sens d'expertise pour intervenir. A l'inverse, la plupart des professionnels ont besoin que des gens s'adressent à eux parce que c'est l'objet de leur travail, même si cela leur pèse.

Situation foncièrement déséquilibrée, surtout lorsqu'on constate que ce pour quoi les clients, usagers, patients, bénéficiaires recourent au service est une perturbation plus ou moins grave de leur vie ; un événement dramatique. Foncièrement déséquilibrée et source de tensions. Parce que l'état de déséquilibre est aggravé par l'obligation de recourir à quelqu'un d'autre, d'y consacrer attention, temps, argent, d'en subir les contraintes (délai d'attente, déplacement sur le site du service, négociations pour obtenir le service). Double tension donc : résoudre le problème pour lequel on fait appel au service et, entrer et agir dans le cadre de la forme de vie constituée par le service : aller chez le garagiste, rencontrer le conseiller d'orientation, téléphoner au service de dépannage à distance à la suite d'un incident sur son ordinateur. Il n'y a pas que des expériences négatives mais...

Les tensions ne sont pas seulement dues au caractère déséquilibrant du recours au service. Elles sont dues aussi au fait que le client, bénéficiaire ou usager y participe avec le sentiment (légitime) qu'il a des droits. Ceux-ci découlent du caractère payant de la prestation ou du droit à celle-ci (service public par exemple). Droit à ce que le service soit produit et rendu, droit à ce qu'il le soit dans un délai raisonnable à un coût acceptable, droit aussi à ce qu'il soit rendu dans le respect de certaines attentes de considération. Ce dernier point est d'autant plus important que le bénéficiaire de la prestation est dépendant du professionnel. Dépendant parce qu'il a besoin de celui-ci, parce qu'il n'a pas non plus le niveau d'expertise technique pour estimer le bien-fondé de la prestation, du délai ou du coût, ou tout simplement pour conserver une position équilibrée dans le dialogue. Les craintes de se laisser « manœuvrer », de ne pas pouvoir maîtriser ce qui se passe, l'obligation de faire confiance au professionnel, sont très fortes. Les risques de perdre la face, de se sentir incompetent - ou complètement idiot - face à l'expertise et au langage technique des professionnels sont présents dans la plupart des relations.

Tout cela participe à la composition de configurations relationnelles complexes et risquées. L'ignorance ou le déni de ces aspects du travail reviendrait à écarter une part des caractéristiques susceptibles de poser le plus de difficultés aux professionnels.

On a donc tout intérêt à analyser et à analyser avec les professionnels ce qui contribue à ce qu'un usager ou bénéficiaire adopte telle posture et manifeste tel comportement dans la situation. Pour ce faire, l'analyse de ce qui l'a conduit à s'adresser à un prestataire de service à un moment donné de sa vie constitue une démarche nécessaire à la définition même de la situation. En effet, si, pour le professionnel, la situation vécue tient dans certaines limites (il ne rencontre le client que dans un temps court, par exemple ou par brefs épisodes dispersés dans le temps) la situation pour l'autre excède largement cet espace d'action. Or, ce qui se passe en dehors de la transaction détermine une grande partie de son activité. De ce fait, le professionnel a intérêt à pouvoir se représenter ce qui survient en dehors de son action et de sa présence, pour comprendre ce qui se passe et agir en fonction des événements et phénomènes absents au moment de la relation. C'est aussi un moyen de construire une compréhension du point de vue de l'autre et de pouvoir se situer dans la co-activité avec lui.

Nous avons eu l'occasion de recueillir et d'examiner, au cours de nos recherches dans le secteur du service après-vente automobile, des documents qui schématisent le raisonnement et les actes d'un client à partir du moment où il lui vient à l'esprit de se rendre au garage jusqu'au moment où il en revient une fois l'intervention effectuée. Lorsque nous avons présenté ces documents aux professionnels qui reçoivent les clients au garage pour une demande d'entretien ou de réparation de leur véhicule, nous avons constaté qu'ils découvriraient avec surprise que les clients existaient, réfléchissaient, raisonnaient, avant de se présenter à eux. La connaissance des phases de l'activité des clients pouvaient, par la suite, devenir une ressource pour mieux interpréter leurs propos, leurs comportements, leurs états émotionnels et mentaux. Certains mêmes pouvaient y faire directement et explicitement référence en cours de dialogue.

En V.A.E., l'identification par accompagnateurs du parcours que représentent l'entrée et l'activité d'un candidat dans le dispositif, des manières de penser et d'agir construits dans ce parcours conduit à constituer cette « histoire » en objet de travail puisqu'il s'agit, dans de nombreux cas, d'amener le candidat à se situer, à comprendre ce qu'est l'accompagnement par rapport à ce qu'il a vécu auparavant, à identifier ce qu'il sait et ne sait pas, ce qui est plus ou moins pertinent, plus ou moins juste ou erroné, à lui expliquer ce qu'il a fait auparavant et à quoi cela a servi et pourquoi il faut reprendre certains points qu'il a pourtant l'impression d'avoir déjà traités.

Si l'on veut bien considérer, au moins à titre d'hypothèse qu'un des objets du travail avec un autre est tout simplement composé par une partie de l'activité de cet autre, inscrit dans une trajectoire, inséré dans une situation sociale particulière, il est nécessaire que l'analyse du travail mette en évidence les propriétés et les phénomènes propres à ces objets.

## 5. Une élaboration conceptuelle spécifique pour des objets du travail composites

Une des questions classiques en ergonomie consiste à identifier ce qui est transformé par l'action d'un professionnel. Dans les situations de service, on peut donner une double réponse. D'abord, ce que l'on peut appeler « l'objet de l'intervention ». Celui-ci

peut être matériel ou immatériel : un instrument de la vie quotidienne ou professionnelle (l'ordinateur ou la voiture), le corps du patient, des pièces administratives, un état de connaissances à enrichir, une décision à prendre (pour un renseignement ou une orientation). Le professionnel est supposé posséder une expertise à propos de cet objet du service. Il peut le réparer ou le faire réparer, le soigner, le traiter, etc. La grande majorité des formations professionnelles initiales contribuent à la formation d'experts de ces « objets de l'intervention ». C'est la logique de fonctionnement et d'entretien des objets qui est privilégiée. C'est la connaissance du fonctionnement et de l'intervention sur ces objets qui constitue le noyau des compétences visées.

L'objet du service présente une différence avec l'objet d'un travail de transformation artisanale ou industrielle. Il est aussi l'objet du client, son objet d'usage, son objet de vie, tout particulièrement quand il s'agit de son corps, de son espace de vie, de ses outils quotidiens, de ses droits. Les propriétés de l'objet sont, par conséquent, indissociablement composées par les propriétés « techniques » que l'on pourrait aussi nommer « objectives » et les propriétés de la relation que l'usager entretient avec cet objet, dans sa vie et au sein de la relation de service elle-même. Si l'analyse du travail en didactique professionnelle cherche à identifier les propriétés agissantes des objets et des situations parce que ce sont elles que les professionnels ont à conceptualiser pour agir, alors l'identification des objets de l'activité et de la combinaison des propriétés techniques et subjectives en jeu dans la relation de service constitue l'objectif de l'analyse puis de la conception didactique.

Il y a aussi une double activité qui ne se réduit pas à deux activités séparées, celle de l'intervention sur l'objet et celle de la gestion de la relation. Coopérer pour co-produire le service et communiquer pour coopérer. Cette co-activité intervient dans un cadre institutionnel défini qui impose un grand nombre de contraintes. Chaque situation sociale - professionnelle s'inscrit dans un « site », une forme de vie. Cela signifie que les comportements, les jeux de langage, ce qui est possible ou pas sont prédéfinis et régissent une part de la relation.

Le rappel de ces constituants des situations de relation de service a pour but de mettre en évidence les éléments qui définissent, pour les experts, le contenu du système de représentations qu'ils ont construites pour agir efficacement dans ces situations, et des conceptualisations qui organisent ces représentations. L'hypothèse est que, non seulement les professionnels du service ont à construire un répertoire de connaissances portant sur l'objet technique du service, la relation entretenue par le client à l'objet du service et le cadre social et

institutionnel dans lequel se déroule la transaction de service, mais aussi que ces trois domaines doivent être étroitement reliés en un système de représentation et d'action intégrateur. Ce dernier caractériserait ainsi l'expertise d'un « technicien de service ». Le répertoire de compétences techniques y serait toujours profondément réélaboré pour l'action au sein des transactions avec les clients ou usagers. Le répertoire des compétences conversationnelles y serait réélaboré pour s'adapter aux formes langagières en vigueur au sein du type particulier de transaction ainsi qu'aux particularités de l'objet et du domaine technique.

### ■ ***La conceptualisation au cœur de l'organisation de l'action relationnelle***

Dans les séquences de diagnostic automobile entre techniciens et clients qui apportent leur voiture au garage pour réparation, une large part de la différence d'efficacité et d'expertise existant entre les professionnels repose sur deux conceptualisations : le concept de « ressenti client » et le concept de « possibilité d'existence d'une panne ». Ces concepts pragmatiques, développés chez moins de la moitié des professionnels chargés de la réception des clients, sont, *in fine* et malgré les apparences, tous les deux d'essence technique. Pour le premier concept, il s'agit en fait de l'expertise que détient tout possesseur d'un véhicule à propos de celui-ci. Nul mieux que le client ne perçoit les différences de comportement de sa voiture, nul mieux que lui ne peut décrire les symptômes ressentis, et les circonstances de leur apparition. Prendre en compte le ressenti client suppose que le professionnel ait pu construire une représentation selon laquelle ce ressenti est nécessaire pour faire un diagnostic précis et juste, et que les propos d'un non-expert peuvent être fiables, sous condition d'être testés et vérifiés par un certain nombre de questions en cours de dialogue. Notons que le niveau d'expertise de l'interlocuteur dans le domaine est ici un concept moins opératoire que dans d'autres situations professionnelles. On pourrait même parler de rupture puisque les professionnels doivent admettre que, du point de vue de l'usage et du comportement du véhicule, l'expertise est partagée. Selon le degré de construction, mais aussi d'adhésion à de telles connaissances sur l'interlocuteur, on observe la mise en œuvre de modalités d'action très différentes. Par exemple, il faut bien avoir construit l'idée que l'expertise est partagée pour conduire un dialogue de diagnostic coopératif avec les clients.

Le second concept, « la possibilité d'existence d'une panne » est directement issu de l'apprentissage des diagnostics complexes. Dans le groupe des réceptionnaires dont nous avons observé le travail, seuls ceux qui ont suivi des formations techniques longues et de haut niveau expriment l'idée selon laquelle, comme le dit l'un d'eux : « en mécanique, on en apprend tous les jours ». Autrement dit, même l'impossible doit être vérifié. Lorsque cet impossible réside dans les propos d'un client, il est à vérifier avec la même rigueur. On peut dire que ces réceptionnaires ont « exporté » un principe générateur du domaine d'application technique au domaine de la relation de service à propos d'un objet technique.

On peut conclure de cela que les compétences de service sont ici indissociablement des compétences techniques et de service. Elles sont organisées par deux concepts « frontière » : « ressenti client » et « possibilité d'existence d'une panne ». Ce dernier concept est nourri d'un répertoire de connaissances sur les pratiques de conduite des clients. Il élargit le champ des origines possibles des dysfonctionnements ; ce qui amène certains professionnels à adopter systématiquement la règle d'action de l'essai avec le client au volant.

La conceptualisation de l'objet d'usage ou objet pour l'autre permet de conduire et de réguler une interaction de co-production dans laquelle l'usager est actif et n'est pas obligé de résister à la dérive techniciste de son interlocuteur. La construction par le professionnel d'un système de représentation de la relation d'usage que le client entretient avec son objet, et dans le cadre particulier d'une situation où celui-ci est obligé de faire appel à l'intervention d'un tiers, constitue la condition de la réussite de la relation, même si elle ne la garantit pas. Comme il est dit dans le secteur de la réparation automobile, « le client attend d'être reçu comme couple personne-voiture ».

Sur le plan des compétences, cela signifie que les compétences dans le domaine de l'objet du service, compétences que l'on peut appeler de spécialiste technique, demeurent indépassables, malgré de nombreux discours qui vont dans le sens contraire. Les clients continuent d'évaluer la qualité du service à partir de la qualité de l'intervention sur l'objet du service. Cependant, l'objet effectif de la relation de service est l'objet d'usage : corps du patient, objet technique d'usage, obligation administrative. Cet objet d'usage conserve évidemment ses propriétés d'objet technique, mais il est aussi enrichi et transformé en une nouvelle entité technique et sociale, porteuse de propriétés de coût, de délai, de gravité, d'investissement affectif, etc. C'est sur toutes ces propriétés, propres à l'univers d'un client ou d'une catégorie de clients, que porte le travail d'identification des besoins, des attentes, et que portent les actions proprement relationnelles telles que rassurer, négocier, minimiser, etc. Ces propriétés sont indissociables des propriétés techniques de l'objet et sans maîtrise de celles-ci par le professionnel du service, la tâche relationnelle est rendue plus complexe, voire impossible. C'est pourquoi nous parlons d'objets mixtes et de concepts frontières. Les observations que nous avons effectuées dans plusieurs secteurs montrent que les professionnels les plus efficaces naviguent entre l'univers du client, ses intentions, ses logiques et l'univers du domaine technique de spécialité.

Cela suppose d'envisager des modalités de formation qui ne négligent pas la maîtrise et l'entretien des compétences du domaine technique, tout en prévoyant la construction et le développement de situations, réelles ou transposées, qui impliquent un apprentissage des propriétés d'usage, des propriétés sociales des objets. Par exemple, l'apprentissage du diagnostic technique sur un objet doit s'inscrire dans le cadre de la logique d'un diagnostic médiatisé par la présence du client. Il doit être susceptible d'être enrichi par l'expression de l'expertise du client, mais aussi déformé par son « inexpertise » technique, ses attentes, les conceptions qui sont les siennes sur la manière dont on doit se comporter dans le site, et sa perception des attentes du professionnel auquel il s'adresse.

#### ■ ***Vers des compétences de technicien de service***

La tendance dominante de la formation professionnelle initiale est celle d'une centration sur l'objet matériel du service. C'est le choix de l'enseignement technique et professionnel qui forme de futurs spécialistes de l'intervention sur un large ensemble d'objets « matériels » du service (appareils et systèmes domestiques, bureautique, biens immobiliers, produits financiers, voire parties du corps du patient). La seconde tendance, plus courante en formation continue, se manifeste par le recours à des théories d'origines diverses, mais toujours très générales, supposées aider les professionnels du service à gérer la relation et la communication avec leurs partenaires et qui, dans tous les cas, accentue la dichotomie entre technicité d'un côté et communication-relation de l'autre. Un technicien de service maîtrise un domaine de technicité construit et validé dans un système d'enseignement technique et professionnel. C'est le plus souvent pour cette qualification qu'il est recruté. D'un autre côté, il a développé depuis l'enfance un répertoire de compétences conversationnelles acquises hors de tout apprentissage organisé : les lois sur les usages de la langue dans les interactions sociales et professionnelles finalisées restent à peu près absentes de l'enseignement. En outre, même si elles se déploient dans le cadre des usages et des lois conversationnelles générales, les formes conversationnelles professionnelles présentent des spécificités qui dépendent de la finalité et des caractéristiques de chaque classe de situation. Comme le note Falzon (1989), les compétences communicatives ne sont pas indépendantes des connaissances du domaine d'activité. Il faut ajouter qu'elles ne sont pas non plus indépendantes des normes en usage dans ce que Goffman (1974) appelle un site. On y trouve des « jeux de langage », qui sont des formes sociales partagées entre usagers et professionnels. On ne se comporte pas de la même manière chez le coiffeur et chez le médecin. Ainsi peut-on identifier un jeu de langage du diagnostic dans la relation entre garagiste et client (Mayen, 1998) qui diffère, par exemple, du jeu de langage du diagnostic informatique au téléphone décrit par Falzon entre techniciens informatiques et clients. Les différences portent non seulement sur le déroulement du travail de co-construction du diagnostic, sur le rôle et la place

des partenaires, mais aussi sur l'invention et l'usage de formes de politesse spécifiques à chaque catégorie de situation de service, organisées par des invariants opératoires spécifiques. Ces connaissances très opérationnelles pour un professionnel ne se construisent pas aussi spontanément qu'on pourrait le penser et les écarts sont très importants entre les pratiques des membres expérimentés d'un même groupe professionnel. L'observation de jeunes réceptionnaires (Mayen, 1997) le montre bien : certains d'entre eux constatent très rapidement que les formes conversationnelles de la vie courante ne « marchent » pas ; ils adoptent alors une stratégie « défensive » en essayant de se laisser guider par les clients (plus experts qu'eux dans le site). Enfin, une part seulement d'entre eux construisent et s'approprient les formes spécifiques de la situation pour prendre en main la conduite du dialogue dans des formes admises par les clients. Pour les autres, on observe une interruption du développement de formes spécifiques, qui se manifeste par la cohabitation de l'emploi de formules conversationnelles générales et de formes techniques propres à l'univers de l'atelier.

En conclusion de cette partie, deux points sont à mentionner. D'une part, il existe une structure générique relative aux activités de relation entre humains. Dans tous les cas, il y a un objet technique et un objet du service, qui est défini par le type de relation entretenue par l'utilisateur avec l'objet technique. Il y a en outre des formes conversationnelles admises dans le site. Chacun de ces trois grands champs de compétences est à travailler en formation dans une relation étroite avec les autres, puisque dans l'action ces trois champs sont entièrement réélaborés chez les professionnels efficaces. D'autre part, chaque catégorie de situations possède ses caractères spécifiques. Les invariants opératoires qui les organisent sont très liés aux caractéristiques sociales, techniques de ces situations. Les tâches telles que l'identification de la demande, le diagnostic, le traitement de la demande, l'explication ou la justification de l'intervention, du coût, du délai, ne constituent pas des tâches générales identiques quelles que soient les situations et auxquelles on pourrait former les futurs professionnels, quels que soient leurs futurs emplois. Comme les jeux de langage de service ont une spécificité liée à chaque site, les tâches de diagnostic ou de négociation s'exercent sur les variables propres aux situations.

## Conclusion

Les éléments de caractérisation des situations professionnelles dans lesquelles le travail consiste à agir pour un autre et avec lui sont proposés comme des repères pour contribuer à éclairer l'analyse de situations de travail qui entreraient dans cette vaste catégorie. Nous faisons, en effet, l'hypothèse que ces caractéristiques sont, en quelque sorte, des invariants de cette catégorie et que l'on doit donc s'attendre à les retrouver dans chacune des situations de celle-ci. Les retrouver ne signifie pas les retrouver telles qu'elles ont été présentées. Ils prennent des formes spécifiques à chaque classe de situations particulière. A ce titre, il vaut la peine de chercher à identifier comment ils exercent une action sur la situation et sur l'activité et donc comment les professionnels ont affaire avec eux. Ce sont donc des invariants pour l'analyse du travail. Ce sont aussi, lorsqu'ils sont analysés, des invariants pour la formation, je le répète, parce que ce sont les aspects du travail avec lesquels les professionnels ont à composer, ceux qu'ils doivent prendre en compte, ceux sur lesquels ils doivent agir. Ce sont aussi ceux qu'ils ont à connaître et dont ils doivent transformer ce qu'ils tiennent pour vrai à leur sujet, à propos desquels ils doivent construire ou transformer ou développer des manières de raisonner et d'agir.

Pour la formation, la conception de la formation ne commence pas une fois que l'analyse aurait produit une modélisation des principaux traits de l'activité. Elle commence dès les premiers moments de l'analyse et donc, dès l'émergence des premiers éléments caractéristiques du travail. L'analyse des conditions institutionnelles, organisationnelles du travail, des prescriptions ne correspond pas à une sorte de prise de connaissance du contexte mais à une mise en évidence des caractéristiques agissantes de la situation et donc de ce qui est à connaître, à comprendre, à transformer par les professionnels.

## Bibliographie

FALZON P. (1989), *Ergonomie cognitive du dialogue*, Paris, PUF.

GOFFMAN E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Minit.

LEONTIEV A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris, ESF.

MAYEN P. (1997), *Compétences pragmatiques en situation professionnelle*, Thèse de doctorat, Université Paris 5, La Sorbonne.

MAYEN P. (1998), « Le processus d'adaptation pragmatique dans la coordination d'une relation de service », *Distribution des savoirs et coordination de l'action dans les équipes de travail*, K. Kostulski et A. Trognon (dir.), Presses Universitaires de Nancy.

MAYEN P. (2005), « Travail de relation de service, compétences et formation », *Travailler dans le service*, P. Falzon et M. Cerf (Ed.), Paris, PUF, Coll. Le travail humain.